

# Ulasan Artikel Jurnal Pengembangan Kurikulum (Curriculum Development)

Hengki Wijaya

## School-Based Curriculum Development As Reflective Practice: A Case Study In Hong Kong

S. Yuen, H. Boulton, T. Byrom

Tulisan ini membahas pengalaman pengembangan kurikulum berbasis sekolah (School-Basic Curriculum Development-SBCD) di Hong Kong. Secara tradisional, perubahan kurikulum di Hong Kong biasanya birokratis dengan tindakan pengawas dipantau. Studi kasus kualitatif ini menyelidiki pengalaman hidup dari praktik SBCD. Wawancara semi terstruktur digunakan untuk menguji persepsi guru terhadap reflektif pengalaman SBCD di sekolah mereka dan adaptasi apa yang mereka buat saat memberikan materi berbasis sekolah. Temuan ini menunjukkan bahwa semua guru memiliki sikap positif terhadap pendekatan reflektif ini terhadap SBCD dan menekankan seni praktik mengajar mereka. Guru juga menerapkan kebijaksanaan dalam menanggapi tingkat dan minat siswa mereka saat menerapkan kurikulum berbasis sekolah di tingkat kelas. Penelitian ini menyimpulkan bahwa pendekatan reflektif terhadap perencanaan kurikulum dengan implementasi bottom-up dapat memberdayakan guru yang mencerminkan kreativitas, seni, pengetahuan subjek dan keterkaitannya dengan pedagogi, dan pengetahuan siswa mereka. Temuan studi kasus ini sangat kontras dengan penelitian sebelumnya yang berkaitan ke program SBCD yang dipimpin pemerintah Hong Kong yang lebih fokus pada pemenuhan persyaratan kurikulum yang dimaksud daripada pada personalisasi kurikulum untuk memenuhi kebutuhan siswa (Yuen, Boulton, and Byrom, 2018).

### A. Poin-poin penting dalam tulisan ini

#### 1. Konteks sejarah *School-Based Curriculum Development* (SBCD)

Sistem guru Hong Kong telah dikritik sangat terpusat. Tindakan guru sangat dipengaruhi apa yang diharapkan oleh pemerintah, orang tua, dan sekolah di tahun 1980 (Dickson dan Cumming 1996; Morris 1997). Para guru dipandang sebagai teknisi yang bertugas mengirimkan pengetahuan berdasarkan kurikulum yang dimaksud tanpa banyak taggapan berbeda siswa. Sebuah pernyataan dari Departemen Guru Hong Kong (1992) mengakui kebutuhan untuk mendorong Bschools untuk mempelajari dan mengidentifikasi kebutuhan dan pengembangan khusus mereka sendiri. Kurikulum untuk melayani mereka (dikutip di Morris dan Adamson 2010, 30). Hal ini diikuti oleh beberapa inisiatif di akhir tahun 1990an yang ditujukan untuk memenuhi kurikulum berbasis pelajar, kurikulum berbasis

sekolah, pembelajaran berbasis proyek, dan kurikulum berorientasi target (bdg. Poon and Wong, 2008).

Peluncuran awal proyek Skema Kurikulum Berbasis Sekolah (SBCPS) oleh Departemen Pendidikan, bagaimanapun, tidak membebaskan guru dari kurikulum yang sangat terpusat, karena skema yang dipimpin pemerintah bertujuan untuk mencerminkan kompleks persyaratan birokrasi seperti mewajibkan siswa untuk menghasilkan luaran sesuai standar untuk diperlihatkan, bukan membuat kurikulum yang berfokus pada sekolah yang sesuai dengan kebutuhan-kebutuhan murid (Lo, 1999; Wong, 2002). Guru juga diwajibkan menghadiri lokakarya pelatihan di luar jam pekerjaan mereka untuk memastikan bahwa SBC yang dihasilkan sesuai dengan peraturan resmi, dan mereka menyelesaikan pengembangan kurikulum mereka, mereka harus menyerahkan dokumen untuk diperiksa (Lo, 1999).

Mengikuti promosi pemerintah, “desentralisasi” telah berakar selama dekade terakhir. Hal ini dibuktikan dengan pengamatan CDC (2014) bahwa ada banyak sekolah yang telah mengembangkan kurikulum inovatif berbasis sekolah mereka sendiri, pembelajaran dan strategi pengajaran serta tindakan untuk mendukung siswa belajar.

## **2. Konteks penelitian *School-Based Curriculum Development* sebagai Reflektif Praktik**

Praktik SBCD dalam konteks studi kasus ini berbeda dari praktik birokrasi sebagaimana pemerintah maksudkan. Tujuan yang utama bukan untuk menghasilkan SBC yang selaras dengan keprihatinan kurikulum yang dimaksud tetapi berdasarkan praktik reflektif guru. Sekolah sedang diselidikidanonimkan sebagai TPSS. TPSS, didanai oleh pemerintah di bawah skema subsidi langsung Hong Kong (DSS), adalah sekolah menengah menengah dengan populasi siswa sekitar 600 (Form 1-Form 6, 11-18 tahun). Berbeda dari sekolah bantuan pemerintah lainnya, DSS sekolah mengelola sumber keuangan mereka sesuai dengan kebutuhan-kebutuhan sendiri dan oleh karena itu memiliki lebih banyak kebebasan untuk mengalokasikannya staf yang sesuai.

## **3. Guru menunjukkan sikap positif terhadap SBCD**

Guru dalam penelitian ini umumnya memiliki sikap positif dan pandangan tentang kurikulum berbasis sekolah (SBC) yang dirancang untuk Komunikasi Tempat Kerja efektif Inggris dan merasa diberdayakan untuk memberi komentar konstruktif tentang bagaimana memperbaiki diri. MBS selama wawancara:

Guru dalam penyelidikan ini semua menggunakan MBS untuk pengajaran mereka secara sukarela dan meliputi konten untuk memenuhi kebutuhan murid mereka. Miss Joey dan Miss Sussie, misalnya, secara eksplisit disebutkan dalam wawancara yang telah mereka selesaikan MBS dari sampul ke sampul. Miss Tina juga mencakup 90% dari isinya, tapi dia melewatkan elemen yang menyediakan daftar ungkapan dan ungkapan berguna yang digunakan untuk iklan lowongan kerja mencerminkan kebutuhan murid-muridnya. Miss Mitchell merancang beberapa penilaian ekstra dan kegiatan pelajaran bagi murid-muridnya, mencerminkan kebutuhan murid-muridnya; ini dibahas lebih detail di bawah ini. Mereka semua disebutkan secara eksplisit selama wawancara bahwa kurikulum yang dikembangkan oleh sekolah ini mampu memenuhi keanekaragaman siswa.

## **4. Guru menekankan kesenian dalam mengajar**

Guru menunjukkan kesenian mereka dalam mengajar dengan bereksperimen dan berinovasi dengan kurikulum yang ada. Guru adalah mirip dengan pengrajin yang membutuhkan ajaran kerajinan dan mereka bekerja sendiri berdasarkan kemampuan siswa mereka, sehingga menempatkan mengajar sebagai semacam kesenian (Eisner, 2005; Rubin 1983). Kesenian tersebut menekankan proses pengajarannya secara kreatif, dan dinamis (Lutzker, 2012: 53). Beberapa guru mungkin suka bereksperimen dengan inovasi sedangkan

yang lain bisa mengejar yang kebijaksanaan pengerjaan tradisional. Oleh karena itu berbeda dari guru di tahun 1990an, di mana sebagian besar guru mengikuti silabus ujian (Morris, 1997). Seperti yang disarankan oleh peserta, tidak peduli seberapa baik kurikulum berbasis sekolah ditulis atau direncanakan, selalu guru yang menghidupkannya.

## **5. Adaptasi Guru berdasarkan kebutuhan siswa**

Seperti yang telah disebutkan di bagian sebelumnya, guru dalam penelitian ini semua menekankan bagaimana mereka membawa SBM hidup dengan menyesuaikannya instruksi yang sesuai dengan kebutuhan murid. Data wawancara disajikan disini menunjukkan bahwa guru mengajar sesuai dengan kelompok siswa di setiap kelas.

## **6. Program Inisiasi Guru versus Program pimpinan Pemerintah**

Implementasi kurikulum ditulis sesuai dengan pendekatan reflektif yang berbeda secara naratif, seperti Eisner (2002:381) menyatakan: Mereka yang tertarik dengan masalah kurikulum dan guru yang bekerja mulai menyadari bahwa kondisinya guru yang dialamatkan masing-masing berbeda. Setiap anak perlu diketahui secara individu dan setiap situasinya. Pemahaman akan fitur khas ini bahwa guru perlu membuat keputusan yang baik dalam kelas.

### **B. Konstruksi Pemikiran Penulis**

Pengembangan kurikulum yang telah ditetapkan pemerintah Hong Kong yang dikenal terpusat dan birokrasi justru membatasi guru dalam berkreasi dan tidak dapat berbuat banyak untuk siswanya. Birokrasi yang mengharuskan guru mengikuti aturan badan pengawas dan mengharapkan siswa menghasilkan luaran sesuai dengan standar pemerintah, tanpa memerhatikan hal yang lebih penting yaitu kebutuhan siswa itu sendiri. Program pengembangan kurikulum berbasis sekolah seharusnya mengembangkan potensi guru dan siswa dalam sekolah yaitu di kelas. Kurikulum berbasis sekolah harus mengakomodasi kebutuhan siswa dan kemampuan guru dalam mengajar sesuai dengan kebutuhan siswanya.

Pengembangan kurikulum hendaknya adalah hasil reflektif guru dalam mengajar siswanya dengan memerhatikan kebutuhan siswanya yang memiliki kekhasannya masing-masing dengan latar belakang yang beragam dengan cara kreatif, inovasi dan dinamis bergerak ke arah peningkatan SDM guru untuk mengajar kreatif dan berkesenian dalam mengajar serta memahami kebutuhan siswanya. Hal ini bisa juga disebut sebagai pengembangan kurikulum berbasis budaya sekolah untuk meningkatkan minat belajar dan prestasi siswa di sekolah.

Pengembangan kurikulum yang dilakukan pemerintah hendaknya dapat diadaptasikan dengan budaya sekolah masing-masing dan sesuai dengan kebutuhan siswa yang memiliki latar belakang beragam dan kekhasan masing-masing. Guru memegang peranan penting untuk terlibat dalam pengembangan kurikulum yang nantinya kemanfaatannya dirasakan oleh siswa-siswa yang diajarkan. Dalam hal ini SDM guru melalui kreativitas dan inovasi akan menjalankan kurikulum sekolah yang sesuai dengan kebutuhan siswanya di sekolah. Kurikulum yang berbasis sekolah yang memerhatikan budaya siswa dan adaptasi lingkungan belajar siswa di sekolah. Tujuan kurikulum pemerintah diadaptasikan dengan tujuan lokal sekolah masing-masing yang telah dikembangkan oleh para guru dengan tujuan yang memberikan manfaat yang besar bagi siswanya.

## **Kesimpulan Artikel**

Peserta dalam studi kasus ini bersikap positif terhadap SBC, yang dikembangkan dan dilaksanakan berkenaan dengan praktik reflektif para guru daripada kekakuan resmi yang telah menjadi tradisi di Hong Kong. Berbeda dengan penelitian sebelumnya mengenai program yang dipimpin oleh pemerintah di Hong Kong (UU 2001; Lo, 1999), studi kasus ini mengilustrasikan upaya bottom-up atas guru yang sepenuhnya mewujudkan semangat SBCD, yaitu identifikasi kebutuhan siswa dan lebih besar keterlibatan guru (Skilbeck, 1984). Manfaat lain dari SBCD juga ditemukan dalam wawancara seperti menghemat waktu persiapan guru dan mengurangi

biaya buku teks untuk siswa. Selain itu, program SBCD diluncurkan di sekolah yang memberdayakan guru untuk menerapkan kebijaksanaan mereka dan karenanya mereka dapat melakukan adaptasi terhadap SBC sesuai dengan kebutuhan siswa mereka, sehingga mengenalkan pendekatan pedagogik baru di sekolah DSS di Hong Kong.

Kontras antara studi kasus ini dan skema SBCD yang diprakarsai pemerintah menunjukkan bahwa implementasi yang bertujuan untuk memenuhi persyaratan birokrasi yang kompleks tidak dapat mengarah pada tujuan otentik kurikulum berbasis sekolah (Wong, 2002). Wong bekerja dengan tujuh sekolah dasar di Hong Kong untuk merancang model SBSCD, yang mencerminkan karakteristik unik dari sekolah yang terlibat dan menyimpulkan bahwa setiap sekolah telah menampilkan banyak karakteristik yang berbeda atau unik. Oleh karena itu, sebuah rencana pengembangan Kurikulum Berbasis Sekolah disesuaikan untuk sekolah berdasarkan kebutuhan siswa (ibid,16).

Kualitas ini jelas dipegang oleh peserta. Tanpa gairah, Miss Joey tidak akan menyiapkan bahan tambahan untuk murid-muridnya dalam setiap tugas belajar yang dia sampaikan. Tanpa gairah, Miss Mitchell tidak akan merancang proyek lain untuk murid-muridnya. SBCD di sekolah DSS di Hong Kong seharusnya tidak menjadi praktik birokrasi seukuran satu-ukuran-tidak membawa jiwa. Juga tidak harus dikurangi menjadi kendaraan reformasi. Guru harus diijinkan untuk menerapkan kebijaksanaan bila diperlukan, dan selalu didorong untuk bertindak secara spontan dan intuitif namun mencerminkan sebelum dan sesudah tindakan mereka (Knowles, 1993:84). Namun, sebelum pendekatan reflektif sepenuhnya dicapai di SBCD, pengembang kurikulum secara global dapat terus menghadapi keterbatasan yang berbeda seperti pencabutan ujian publik, tindakan akuntabilitas yang dilakukan untuk mengawasi sekolah DSS, dan definisi prasyarat SBCD di dalam dokumen kurikulum resmi.

### **C. Kesimpulan Penulis**

Pengembangan kurikulum berbasis sekolah sebagai reflektif guru diperlukan untuk evaluasi pembelajaran di kelas, dan upaya guru untuk mengembangkan diri untuk lebih memerhatikan kebutuhan siswanya. Pelaksanaan kurikulum berbasis sekolah diadaptasikan sesuai dengan kebutuhan siswa sehingga tujuan kurikulum dapat tercapai tepatsasaran. Hasil reflektif guru yang positif dapat mengevaluasi pelaksanaan kurikulum untuk mengembangkan kurikulum yang kreatif, inovasi dan dinamis sesuai dengan kekhasan dan keberagaman siswa yang diajarkan. Pengembangan kurikulum yang dikembangkan oleh pemerintah hendaknya dapat fleksibel sesuai dengan kebutuhan siswa dan kondisi siswa yang berbasis budaya sekolah masing-masing atau mengembangkan kurikulum yang berbasis budaya lokal yang dapat diterima oleh siswa dan memenuhi kebutuhan siswa.

## **Local curriculum development as object construction: A sociomaterial Analysis**

**Eli Tronsmo, Monika Nerland**

### **Abstrak**

Makalah ini membahas pengembangan kurikulum lokal guru dengan menganalisis perkembangan tersebut sebagai proses konstruksi objek. Satu tim guru sekolah menengah pertama, yang diberi mandat untuk mengembangkan kurikulum mata pelajaran untuk sekolah mereka, diikuti lebih dari satu tahun melalui pendekatan etnografi. Data dari enam pertemuan tim dianalisis untuk melacak bagaimana kurikulum dikembangkan melalui serangkaian instantiasi objek yang juga mengerjakan proses konstruksi. Proses ini membutuhkan berbagai bentuk keterlibatan epistemologi, yang harus diakui dalam diskusi kerja guru saat ini dan tanggung jawab profesional mereka yang panjang (Tronsmo and Nerland, 2018).

### **A. Poin-poin dalam tulisan ini**

Artikel ini memberikan kontribusi pada fokus ini dengan menggunakan perspektif sosiomaterial tentang pengembangan kurikulum lokal dengan menganalisis perkembangan tersebut sebagai proses konstruksi objek. Lebih khusus lagi, kami memanfaatkan gagasan Knorr Cetina tentang “objek Pengetahuan” sebagai terbuka (open-ended) dan berlangsung (unfolding). Dengan memerhatikan kurikulum dalam pembuatan sebagai objek pengetahuan yang berkembang, kita menganalisis perkembangannya, kami menganalisis perkembangannya. proses dalam tim guru sekolah menengah pertama di Norwegia yang diberi mandat untuk mengembangkan kurikulum subjek (dalam analisis kami disebut sebagai “rencana”) untuk sekolah mereka. Pendekatan analitis ini telah digunakan untuk mengungkapkan proses perancangan dan konstruksi pengetahuan kolaboratif di bidang profesional lainnya, seperti dalam desain arsitektur (desain komersil & desain konstruksi, Miettinen & Paavola, 2016), dan dalam desain arsitektur (Comi & Whyte, 2017; Ewenstein & Whyte, 2009) pengembangan prosedur klinis untuk pekerjaan perawat (Nerland & Jensen, 2012). Namun, pendekatan ini belum banyak digunakan dalam penelitian profesi pengajar. Analisis tersebut menunjukkan bagaimana guru membangun serangkaian objek perantara yang melaluinya rencana berkembang dan bagaimana objek perantara ini menjadi konsekuensial bagi proses perencanaan, dan juga untuk keterlibatan epistemis yang diperlukan proses tersebut. Kami membahas bagaimana konstruksi objek memungkinkan guru untuk menangani berbagai masalah dan menavigasi dalam beberapa dan menyimpulkan dengan menunjukkan kemungkinan implikasi bagi profesi pengajar. Implikasi semacam itu mungkin memerlukan tantangan bagi sekolah dan program pendidikan guru untuk mempersiapkan guru dalam jenis pekerjaan desain dalam lingkungan yang kompleks. Sebelum mempresentasikan penelitian dan temuannya, kami memulai dengan kajian singkat penelitian tentang keterlibatan guru dalam pengembangan kurikulum.

### **Keterlibatan guru dalam pengembangan kurikulum: Ulasan singkat**

Keterlibatan guru dalam pengembangan kurikulum telah meneliti berbagai aspek proses desain guru. Dengan menggunakan konsep objek pengetahuan dan perantara ini dengan berbagai fungsinya sebagai sarana kepekaan, penelitian ini bertujuan untuk membuka proses pengembangan kurikulum sebagai objek konstruksi dengan memeriksa bagaimana rencana tersebut sebagai objek pengetahuan dibangun melalui serangkaian objek perantara. Seperti yang dirumuskan oleh Vinck, objek perantara ini bertindak kembali pada konstruksi proses

dengan membingkai tindakan, penataan waktu bingkai, dan menengahi landasan bersama untuk pekerjaan itu.

Singkatnya, apa yang digambarkan oleh semua penelitian ini adalah bahwa guru mendapatkan tanggung jawab yang meningkat untuk membangun, mengadaptasi, dan merancang ulang sumber pembelajaran. Seperti yang telah dibahas secara eksplisit oleh McKenney, Kali, Markusaite, & Voogt (2015), penelitian ini telah memberikan wawasan berharga mengenai kompleksitas pengembangan kurikulum kolaboratif dan memperluas pemahaman kita tentang bagaimana guru sebagai perancang kurikulum bekerja pada banyak tingkatan secara paralel sambil menciptakan dan berinteraksi dengan representasi eksternal. Namun, sebagian besar penelitian ini mengkonseptualisasikan rancangan sebagai proses terperinci untuk membayangkan dan membangun artefak tertentu untuk penggunaan instruksional (McKenney, Kali, Markauskaite, & Voogt, 2015). Meskipun tanggung jawab guru diperluas dan diinspirasi dalam literatur, kita memerlukan lebih banyak wawasan tentang dimensi epistemik dari tanggung jawab tersebut. Artinya, bagaimana guru menangani berbagai bentuk pengetahuan dan kekhawatiran, bagaimana mereka mengeksplorasi praktik baru dan mapan di seluruh ruang dan waktu, dan bagaimana mereka membenarkan keputusan yang dibuat dalam proses konstruksi.

Berikutnya bagian kita menggunakan perspektif ini untuk mengeksplorasi tiga hal berikut pertanyaan yang memandu analisis kami:

1. Apa yang menjadi ciri pengembangan kurikulum sebagai proses konstruksi objek?
2. Peran apa yang dilakukan oleh objek perantara dalam proses ini?
3. Tanggung jawab epistemologi semacam apa yang dibutuhkan oleh guru dalam proses ini?

## **Pembahasan**

Penelitian ini telah menunjukkan bagaimana pengembangan kurikulum yang multifaset proses yang terus bergerak bolak-balik pada waktunya dan ruang, karena guru mengerjakan aspek dan masalah parsial yang berbeda dari objek pengetahuan.

Pertama, seperti yang disarankan oleh Vinck (2012), objek perantara bekerja pada proses konstruksi dengan beberapa cara: Membedakan ruang tindakan, mereka menengahi landasan bersama untuk eksplorasi bersama dan pemecahan masalah, dan keduanya membentuk dinamika temporal di mana eksploratif dan tindakan konstruktif mungkin terungkap.

Kedua, cara objek perantara dihidupkan dan diberi bentuk sementara terletak pada serangkaian tindakan epistemologi dari sisi guru. Dengan menganalisis proses perencanaan sebagai konstruksi objek, kami mengidentifikasi berbagai jenis keterlibatan epistemologi yang diperlukan untuk menjaga agar rencana tetap berjalan dan untuk membangun objek perantara. Rincian pekerjaan semacam itu belum banyak dibahas dalam praktik guru. Namun, sangat mengejutkan bagaimana prosesnya melibatkan jenis tindakan serupa seperti yang ditemukan dalam proses desain dalam profesi lain.

Di setiap kelompok, salah satu guru bertanggung jawab untuk proses yang berlangsung, termasuk merujuk dan mengadakan pertemuan rutin dengan kepala sekolah dan koordinator kelompok subjek lainnya. Dalam kelompok yang diikuti, pertemuan tersebut memiliki agenda terstruktur dengan agenda yang diperkenalkan oleh koordinator. Meski beberapa tema terulang dari pertemuan ke pertemuan, topik baru diperkenalkan di setiap pertemuan meskipun topik yang telah dikerjakan guru belum tentu selesai. Itu adalah persyaratan implisit bahwa tugas-tugas tertentu harus diselesaikan di antara pertemuan. Kepala sekolah menjelaskan dalam sebuah wawancara bahwa kurikulum subjek mereka berkembang “mengikat” dalam artian yang terjadi diabadikan dalam dokumen strategi sekolah dan bertindak sebagai dokumentasi dalam kaitannya dengan otoritas pengawas. Dia juga menjelaskan, bagaimanapun, bahwa “pekerjaan ini tidak akan pernah selesai.” Karena, seperti dia menambahkan, Oleh karena itu,

pengembangan kurikulum guru itu adalah “Pengembangan profesional berkelanjutan terbaik yang bisa didapat.” Hal ini tersirat bahwa rencananya memiliki tujuan yang berbeda, yaitu mendukung pengembangan profesional dan komunikasi dengan orang tua dan pemangku kepentingan, namun juga untuk praktik pengajaran internal di antara guru dan staf masa depan.

## **B. Konstruksi Pemikiran Penulis**

Pengembangan kurikulum lokal sebagai konstruksi objek dalam tulisan ini adalah perumusan sekelompok guru tentang prinsip kurikulum melalui pemodelan latihan instruksional, menghubungkan rencana dengan prinsip umum dan menyelaraskan bagian-bagiannya secara keseluruhan.

Penulis mengakui bahwa untuk pengembangan kurikulum lokal maka guru-guru yang akan menggunakan kurikulum tersebut harus berkumpul dan berdiskusi untuk menentukan bentuk yang familiar artinya yang mudah dipahami oleh guru-guru dan fokus dengan isi kurikulum yang akan diajarkan. Dalam hal ini, guru diharapkan dapat melaksanakan tugasnya yang kompleks tersebut, namun pengembangan profesionalismenya juga meningkat karena guru mampu mengkonstruksi kurikulum yang digunakan. Biasanya guru hanya mengikuti pedoman yang diberikan untuk melaksanakan kurikulum dan hal itu tidak mengembangkan kompetensi profesional guru itu sendiri. Melalui pertemuan-pertemuan intensif maka prinsip kurikulum melalui pemodelan latihan instruksional mampu meningkatkan kompetensi profesional guru-guru. Kendalanya bagi guru-guru di Indonesia adalah keterbatasan dana dan kesediaan guru-guru untuk berkumpul untuk membicarakan kurikulum dan bertukar pendapat dalam pertemuan guru untuk pengembangan kurikulum lokal sebagai objek yang dikonstruksi. Selanjutnya adalah merumuskan bagaimana caranya mengajarkan kurikulum tersebut kepada siswa di dalam kelas. Tentunya diharapkan melalui pertemuan guru-guru akan didapatkan berbagai model pembelajaran untuk mengajarkannya.

Tulisan ini juga memberitahukan rencana-rencana yang akan dilakukan untuk menjalankan kurikulum ini. Guru diharapkan mampu mendesain model pembelajaran pada keterampilan yang sangat mendasar seperti membaca, menulis, dan berhitung. Guru berdiskusi bagaimana membuat struktur rencana pembelajaran dan bagaimana menggunakannya saat pembelajaran di kelas. Untuk pendidikan dasar di Indonesia adalah tepat apabila guru-guru mengembangkan kurikulum lokal untuk memenuhi kebutuhan siswa. Dengan demikian guru diharapkan meningkatkan kompetensi profesionalnya untuk pengembangan kurikulum secara menyeluruh dan secara pribadi untuk pengembangan profesionalnya.

## **Kesimpulan Artikel**

Studi ini menunjukkan bagaimana para guru juga terlibat dalam pengembangan dan pengujian gagasan, menstabilkan objek sementara, menjajaki hubungan antara lokal dan universal, dan mengamankan hubungan produktif antara berbagai elemen rencana. Selain itu, para guru harus memvalidasi desain kurikulum mereka dengan menyelaraskan elemen dengan kerangka kurikulum yang lebih luas. Ini menggarisbawahi bahwa pengembangan kurikulum adalah aktivitas epistemologi yang kompleks, yang mengharuskan guru untuk secara aktif terlibat dalam mengeksplorasi, mengubah, dan menjaga sumber pengetahuan untuk pekerjaan profesional.

Pekerjaan dan tanggung jawab guru berubah seiring masyarakat menjadi lebih kompleks dan harapan untuk sekolah semakin intensif dan berkembang. Meskipun dimensi sosial dari tanggung jawab profesional umumnya diakui, kurang perhatian diberikan pada aspek epistemologi. Artikel ini telah menunjukkan bagaimana pengembangan kurikulum lokal menghadirkan berbagai tantangan dan peluang epistemologi, yang ditangani melalui konstruksi aktif dan eksplorasi elemen kurikuler dan cara mereka terhubung di dalam dan di luar sekolah.

Kami telah menggambarkan proses yang muncul melalui co-construction serangkaian objek perantara. Selain itu, dengan memerhatikan kurikulum dalam pembuatan sebagai objek pengetahuan yang terbuka, kami telah menunjuk pada peran penting sumber daya material dalam prosesnya. Akses guru terhadap artefak dan alat dari berbagai jenis, dan kapasitas guru untuk memanfaatkan alat ini secara produktif dalam proses perancangan, sangat penting untuk pengembangan kurikulum mereka. Kasus kami menunjukkan bagaimana karya guru mengenai kurikulum subjek terjalin dengan serangkaian rencana dan kerangka kurikulum lainnya, dan dengan demikian melekat pada jaringan pengetahuan lokal dan perluasan.

Kedua, kami menyarankan agar program pendidikan guru seharusnya bercita-cita untuk memasukkan proses desain kurikulum yang penting kegiatan pembelajaran. Misalnya, mereka bisa berbentuk proyek kolaboratif dan pekerjaan yang terkait dengan spesialisasi subjek. Atau mereka bisa mengembangkan dalam hubungan dekat dengan tim proses konstruksi sekolah termasuk guru berpengalaman dengan tingkat profesional keahlian yang tinggi. Pendatang baru untuk profesi itu perlu mengembangkan pemahaman mendalam tentang proses pedagogis yang mampu terlibat dalam nada yang sama. Hubungan ini antara bagaimana kegiatan konstruktif dapat diatur dan didukung dalam pendidikan dan konteks profesional akan menjadi topik eksplorasi yang menarik dalam penelitian lebih lanjut.

### **C. Kesimpulan Penulis**

Guru-guru diharapkan kemampuan profesionalnya melalui pelatihan-pelatihan dan terutama pertemuan-pertemuan guru secara lokal dan regional untuk mengkonstruksi kurikulum lokal untuk meningkatkan profesionalisme guru sekalipun guru tersebut sudah berpengalaman. Justru dengan berpengalaman dapat berbagi ilmu dan informasi untuk mengembangkan kurikulum lokal yang berbasis konstruktivisme. Guru mampu mengkonstruksi kurikulum yang memberikan manfaat bagi siswa sebagai tanggung jawab profesionalisme guru yang tidak terlepas dari dukungan kepala sekolah, orang tua, dan pemangku kepentingan.



## Student Cognitive and Affective Development in the Context of Classroom-level Curriculum Development

Saad Fathy Shawer, Deanna Gilmore, and Susan Rae Banks-Joseph

Berdasarkan hasil kerja dengan orang berkebangsaan Inggris sebagai guru bahasa asing (EFL) dan mahasiswa berkebangsaan campuran, hasilnya menunjukkan bahwa pengembangan kurikulum di tingkat kelas meningkatkan pembelajaran siswa dan motivasi, sementara kurikulum transmisi tidak menghasilkan signifikansi belajar siswa atau meningkatkan motivasi mereka. Studi ini menyediakan rekomendasi untuk pengembangan kurikulum dan sekolah dan penelitian masa depan (Shawer, Gilmore, and Banks-joseph, 2008).

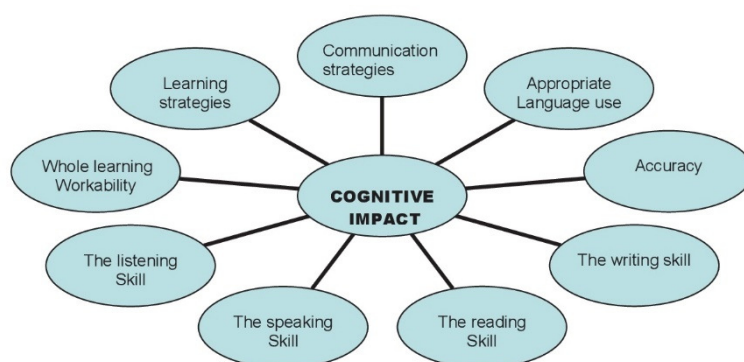
### A. Poin-poin penting

#### 1. Classroom-Level Curriculum Development

Pendekatan 'fidelity' menunjukkan kurikulum sebagai 'kursus studi, rangkaian buku teks, panduan, seperangkat rencana guru' (Snyder et al 1992:427), di mana para ahli mendefinisikan pengetahuan kurikulum untuk para guru. Ini berarti bahwa perubahan kurikulum terjadi melalui model sentral dalam tahap sistematis, yang membatasi peran guru dalam menyampaikan materi kurikulum. Pendekatan 'adaptasi' adalah 'proses dimana penyesuaian dalam kurikulum dibuat oleh pengembang kurikulum dan mereka yang menggunakannya di sekolah' (Snyder *et al.*, 1992: 410). Pendekatan 'enactment' menetapkan kurikulum sebagai proses 'diciptakan bersama dan dialami secara bersama-sama dan individual oleh siswa dan guru' (Snyder *et al.*, 1992:428).

#### 2. Perubahan Kognitif

Pengembang kurikulum, dalam wawancara umum mereka, secara konsisten mencatat bahwa pengembangan kurikulum mereka pada umumnya 'bekerja' dengan siswa. Linda mencatat, 'Meskipun guru yang sangat berpengalaman biasanya menulis buku teks, mengapa tidak mengambilnya dan melakukannya secara langsung? ... tapi semua orang tahu itu tidak bekerja'. Adaptasi Leslie, topik dan aktivitas itu bekerja karena 'itulah yang semua orang tahu ... ini adalah asumsi yang masuk akal untuk saya ... saya tidak akan pernah mengikuti buku teks ini. Saya akan selalu melengkapinya. Transmisi kontennya tidak efektif.'



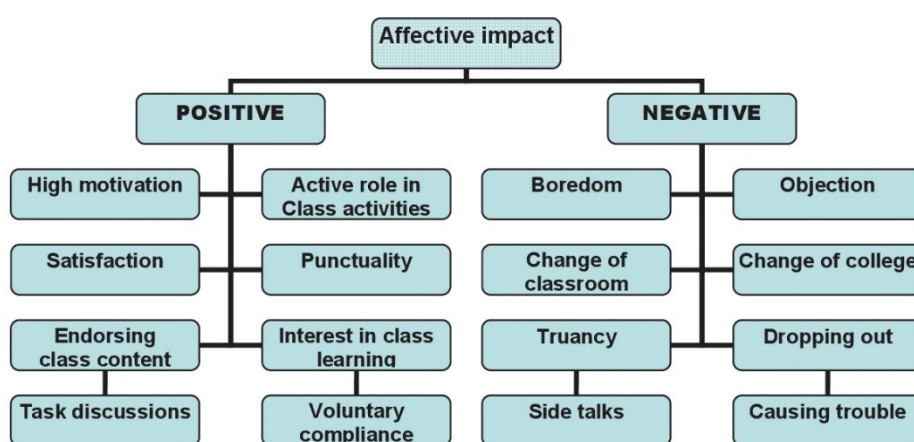
Gambar 1. Dampak kognitif pendekatan kurikulum guru terhadap siswa.

Berdasarkan gambar di atas guru-guru yang diwawancarai menunjukkan peningkatan kemampuan kognitifnya seperti kemampuan mendengarkan, menulis, berbicara, membaca dan lain-lain.

Pembuat kurikulum juga melaporkan proses pembuatan kurikulum mereka menjadi hasil positif pada pembelajaran keseluruhan siswa mereka. Rebecca mencatat bahwa belajar siswa meningkat, untuk menyediakan topik dan aktivitas yang 'membuat mereka berpikir mandiri'. Pengembangan kurikulum Shelly 'bekerja dengan baik dengan siswa'. Dia menambahkan 'satu guru yang saya kenal secara pribadi bukunya.' Para siswa tahu apa yang akan mereka lakukan pelajaran berikutnya, karena memang begitu setiap hal. Dan hal itu tidak bekerja. Meskipun guru memiliki buku untuk dibaca oleh siswa, guru juga harus memiliki banyak materi untuk disampaikan kepada siswanya.

### 3. Perubahan Afektif

Pengembang kurikulum, dalam wawancara umum, mengaku mencapai yang hasil positif yang ditunjukkan pada bagian positif dari gambar 2. Dalam kasus mereka, motivasi dan minat belajar merupakan sebab dan akibat pengembangan kurikulum.



Gambar 2. Dampak afektif pendekatan kurikulum guru terhadap siswa

### Pembahasan

Studi ini menguji dampak dari pendekatan kurikulum guru terhadap pembelajaran dan motivasi siswa. Hasilnya menunjukkan bahwa pengembangan kurikulum dan pembuatan kurikulum (pengembangan kurikulum tingkat kelas) menyebabkan peningkatan yang signifikan kemampuan membaca siswa. Mereka bisa memahami teks tertulis melalui pengembangan kemampuan membaca. Pengembangan kurikulum tingkat kelas juga telah memperbaiki kemampuan penulisan siswa, karena mereka bisa mengatur tulisan mereka dengan menetapkan pengenalan, pengembangan dan elemen kesimpulan. Mereka jelas tentang pernyataan tesis dalam pendahuluan, pengembangan tulisan mereka dengan menerjemahkan gagasan sentral menjadi beberapa gagasan utama dan mengembangkan masing-masing pokok ide menjadi beberapa ide pendukung lainnya. Mereka mencapai kesimpulan berdasarkan bukti yang dinyatakan.

### B. Konstruksi Pemikiran Penulis

Pengembangan kurikulum tingkatan kelas diharapkan berdampak positif untuk perkembangan kognitif dan afektif siswa yang dipengaruhi oleh motivasi siswa dalam mengikuti pembelajaran. Guru sebagai pengembang kurikulum dan pembuat kurikulum serta perantara kurikulum berperan penting dalam melihat kemampuan siswa yang awal dan mencari model pembelajaran yang dapat meningkatkan kemampuan kognitif dan afektif siswa melalui evaluasi kurikulum, pengembangan kurikulum dan pembuatan kurikulum. Guru dalam mengembangkan kurikulum bersifat fleksibel sesuai kebutuhan siswanya untuk meningkatkan kemampuan kognitif dan afektif siswa termasuk sikap untuk aktif dalam pembelajaran. Peningkatan kognitif siswa memengaruhi pemahaman siswa untuk belajar dan termotivasi

untuk meningkatkan kemampuannya. Peran guru untuk membangkitkan motivasi siswa didukung oleh pengembangan kurikulum.

Selain kemampuan siswa meningkat secara kognitif, maka kemampuan afektif juga meningkat dengan termotivasinya siswa untuk aktif dalam proses pembelajaran, dan merasakan kepuasan dalam belajar. Peran guru sebagai motivator dan pengembang kurikulum sekaligus evaluator pembelajaran dapat mengembangkan kurikulum dari beberapa kelemahan kurikulum yang ada sekarang dengan tetap berdasar pada kompetensi profesional guru.

Kurikulum yang dikembangkan terpusat dan tidak mengembangkan kurikulum tersebut secara fleksibel dan sesuai kebutuhan siswa hanya membatasi profesional guru dan menyulitkan guru untuk mengimplementasikan kurikulum terpusat itu pada kelas dan siswa (Morris, 1998:109). Pengembangan kurikulum tingkat kelas dapat menangani dua masalah sekaligus: keterbelakangan guru (profesional guru) dan masalah standarisasi kurikulum misalnya ketidaktepatan kurikulum dan resistensi guru dan keterbelakangan guru (ketidakmampuan guru untuk menerapkan standar kurikulum) (Saad F. Shawer, 2010:182).

### **Kesimpulan Artikel**

Kesimpulan berupa rekomendasi penelitian. Studi ini merekomendasikan pengembangan kurikulum tingkat kelas untuk memilah batasan model kurikulum utama pada pembelajaran dan motivasi belajar siswa. Pembuat kebijakan harus merangkul kurikulum yang luas dengan keterampilan dan konsep inti yang ditangani oleh guru dengan cara dan sumber daya mereka sendiri. Dokumen kurikulum dan kepala sekolah harus meminta guru untuk mengidentifikasi, menangani dan melaporkan kelemahan kurikulum di setiap tahap dan kelas, sebagai bagian dari penilaian guru. Hal ini akan mengarahkan guru untuk mengatasi kelemahan kurikulum dan kebutuhan siswa. Pengembangan kurikulum tingkat kelas bisa menjadi strategi pengembangan sekolah dalam hal kurikulum, pengembangan guru, dan siswa. Selain rekomendasi sebelumnya, studi eksperimental diperlukan untuk melatih guru dalam pengembangan kurikulum tingkat kelas dan menilai pengaruhnya terhadap motivasi, dan pembelajaran siswa dan pengembangan profesional guru dan kepuasan kerja. Periset dapat memeriksa hubungan antara pengembangan kurikulum guru dan sekolah yang lebih baik.

### **C. Kesimpulan Penulis**

Pengembangan kurikulum tingkat kelas melibatkan profesional guru untuk meningkatkan kognitif dan afektif siswa serta keterlibatan aktif siswa sebagai pembelajaran yang terpusat pada siswa. Kompetensi profesional guru perlu ditingkatkan untuk menjadi pengembang dan pembuat kurikulum yang sesuai dengan kebutuhan siswa.

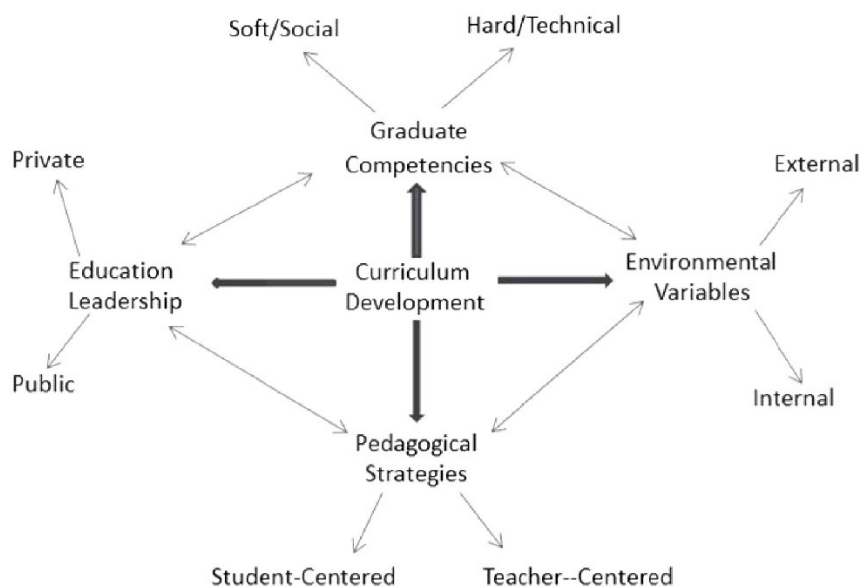
# An Integrative Approach to Curriculum Development in Higher Education in the USA: A Theoretical Framework

Mohammad Ayub Khan & Laurie Smith Law

Peran kurikulum dalam pendidikan tinggi adalah *sine quo non* (kondisi esensial) untuk penyediaan kualitas dan program pendidikan yang relevan dan layanan kepada siswa potensial di Amerika Serikat dan tempat lain di dunia. Terlepas dari ukuran, jenis atau asal usul, kurikulum dianggap sebagai jantung dan jiwa semua institusi pendidikan. Kurikulum adalah penting untuk kesejahteraan dan efektivitas pendidikan tinggi (Barnett & Coate, 2005) baik secara singkat maupun jangka panjang (Khan and Law, 2015)

## A. Poin-poin penting

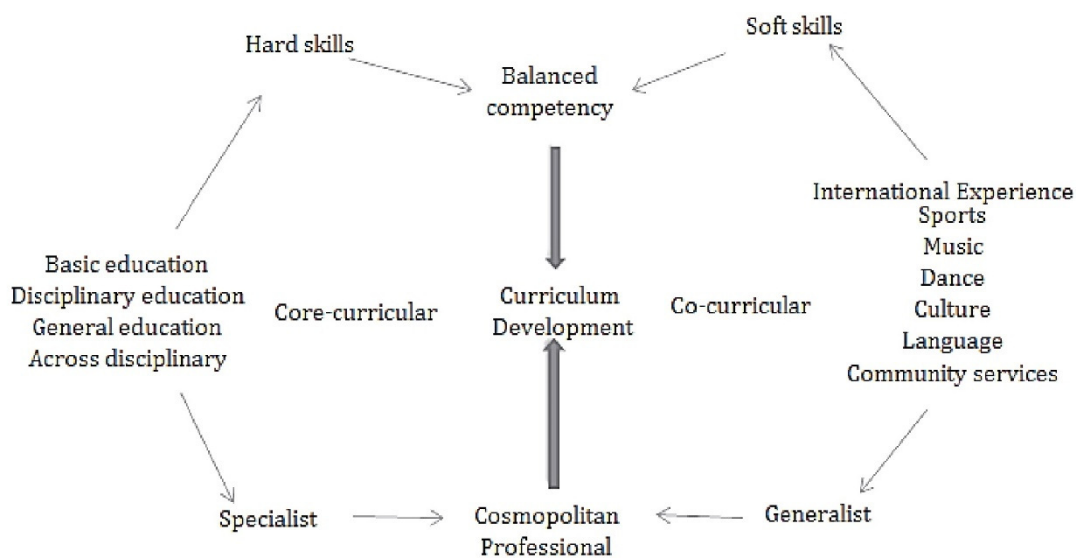
Pengembangan kurikulum adalah proses yang berjalan melalui tahapan yang berbeda dan dilakukan setelah setiap periode yang ditentukan oleh institusi pendidikan yang bersangkutan. Gambar 1, menunjukkan bahwa sementara mengembangkan kurikulum, yang menjadi fokus utama makalah ini, semua institusi pendidikan tinggi terlepas dari jenis, asal dan ukurannya harus dipertimbangkan: Variabel lingkungan di sekitar institusi; strategi pedagogis yang akan digunakan untuk melaksanakan kegiatan pembelajaran dan pengajaran yang dipertimbangkan dalam kurikulum; lulus kompetensi yang akan dikembangkan; dan, kepemimpinan institusi pendidikan yang dibutuhkan.



Gambar 1. Pengembangan Kurikulum dengan pendekatan integratif

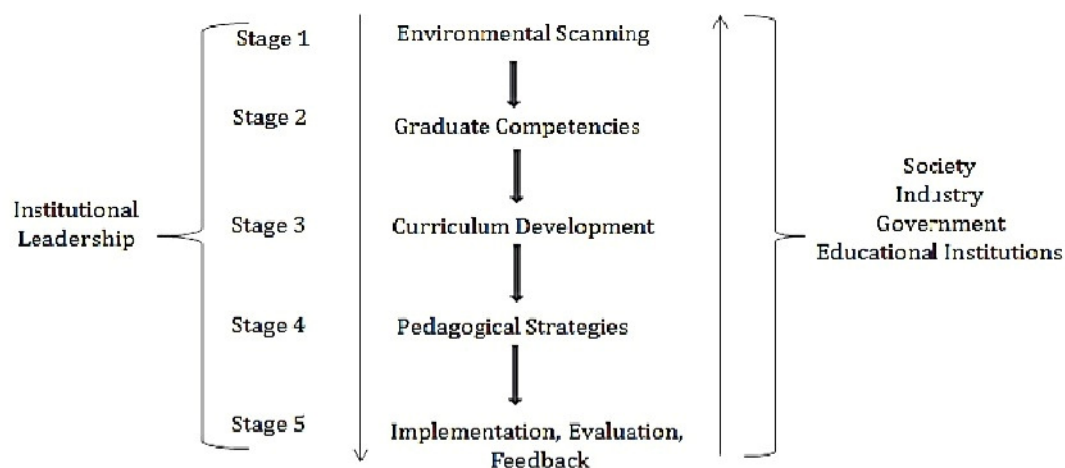
## 1. Pengembangan Kurikulum

Gambar 2, menunjukkan pembagian pengembangan kurikulum dengan pendekatan komprehensif menjadi dua bagian yaitu co-kurikuler dan kurikuler inti pada aktivitas pengajaran dan pembelajaran. Kurikuler inti berfokus pada teori dan konsep sedangkan co-kurikuler berfokus kepada tema seperti olahraga, musik, seni, tari, budaya, bahasa dan lainnya. Keseimbangan keduanya menghasilkan *soft skill* dan *hard skill*. *Soft skill* terdiri atas co-kurikuler dan *hard skill* (termasuk kemampuan kognitif berupa konsep dan teori).



Gambar 2. Dimensi Kurikulum

Pengembangan kurikulum adalah proses dan sistem serta ilmu dan seni. Proses yang dibuat dengan hati-hati dan sistem yang efisien yang melibatkan semua variabel berpengaruh adalah satu-satunya pilihan dalam dunia pendidikan kontemporer yang tidak dapat diprediksi dan sangat kompetitif. Pengembangan kurikulum harus menjadi fokus utama strategi merencanakan kegiatan lembaga. Gambar 3 menunjukkan bahwa pengembangan kurikulum membutuhkan pendekatan yang sistematis dan karenanya harus didekati secara bertahap. Pada tahap 1, baik lingkungan internal maupun eksternal seharusnya dipelajari agar memiliki pengetahuan dan pemahaman yang komprehensif tentang apa yang terjadi di dalam dan sekitar institusi pendidikan. Pada tahap 2, yang lebih erat kaitannya dan didasarkan pada pengetahuan tahap 1, kompetensi spesifik untuk dikembangkan pada siswa diidentifikasi dan dianalisis. Kompetensi ini saat itu diklasifikasikan ke dalam kompetensi pribadi, profesional dan institusional. Di tahap 3, kurikulum sebenarnya dirancang dan dikembangkan dengan mengingat pengetahuan dari dua tahap sebelumnya. Di tahap 4, strategi pedagogis yang spesifik, yang paling relevan dan efektif dalam menyampaikan pengetahuan yang dimaksudkan dalam kurikulum diidentifikasi dan diusulkan. Pada tahap 5, sangat penting bagi institusi pendidikan untuk menetapkan mekanisme yang diperlukan untuk menindaklanjuti pelaksanaan kurikulum sesuai rencana; melakukan evaluasi reguler terhadap hasil belajar; dan memberikan umpan balik yang diperlukan dan tepat waktu kepada pihak yang berkepentingan dalam pendidikan termasuk pembuat kebijakan, direktur akademis, orang tua, guru dan beberapa nama siswa (untuk beberapa nama). Gambar 3 juga menunjukkan bahwa faktor lain pengembangan kurikulum seperti masyarakat, industri, dan peran pemerintah harus diperhitungkan sepenuhnya. Hal ini membutuhkan kepemimpinan institusional yang dinamis, partisipatif dan proaktif.



Gambar 3. Sistem dan Proses Pengembangan Kurikulum

### B. Konstruksi Pemikiran Penulis

Pengembangan kurikulum dengan pendekatan integratif adalah kurikulum yang menyeimbangkan kemampuan kognitif yaitu pemahaman konsep dan teori dan aspek sikap dan psikomotorik yang diperoleh dari ko-kurikuler atau ekstrakurikuler yang tidak diperoleh dalam kelas, namun melalui praktik. Berbagai strategi digunakan untuk meningkatkan *soft skill* dan *hard skill* siswa.

Pengembangan kurikulum bertujuan untuk meningkatkan kemampuan siswa dalam belajar dan bersosialisasi. Dengan adanya perubahan kurikulum itu diharapkan mampu meningkatkan kesempatan belajar (*learning opportunity*) dari para siswa, yaitu dengan meningkatnya hubungan yang telah direncanakan dan terkontrol antara para siswa, guru, bahan, peralatan, dan lingkungan tempat siswa belajar. Bahan pelajaran dalam kurikulum terintegrasi bersifat aktual sesuai perkembangan dan kebutuhan masyarakat maupun siswa sebagai individu yang utuh agar dapat bermanfaat secara fungsional serta akan dapat meningkatkan kemampuan siswa dalam belajar (Hadijaya, 2015:310).

Untuk mengimplementasikan kurikulum integratif, guru harus memiliki kemampuan untuk melaksanakan bervariasi dari strategi belajar mengajar. Akhirnya, evaluasi kurikulum sebagai salah satu komponen dalam pengambilan keputusan yang sangat berguna untuk mengembangkan program pendidikan (Hadijaya, 2015:280). Oleh karena pencapaian yang ingin dihasilkan oleh guru dalam kurikulum ini adalah ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik yang tentunya tidak dapat dipisahkan satu dengan lainnya untuk meningkatkan *soft skill* dan *hard skill* siswa.

### Kesimpulan Artikel

Pengembangan kurikulum memang biayanya mahal, berisiko sebagai strategi, memakan waktu, namun manfaat langsung dan tidak langsung yang diperoleh darinya jauh lebih tinggi untuk semua penerima manfaat dan potensial saat ini. Mengembangkan kurikulum pendidikan bukanlah tugas yang mudah, terutama dalam lingkungan kerja global dan perubahan saat ini. Bagi beberapa institusi itu bisa sederhana menambahkan beberapa kursus baru atau mengubah beberapa topik dalam kurikulum yang ada yang dilakukan oleh beberapa administrator akademis. Namun di lembaga pendidikan lainnya, pengembangan kurikulum diberi dukungan institusi oleh kaitannya dengan misi dan visi institusi tersebut. Latihan pengembangan kurikulum seharusnya inklusif, partisipatif, demokrasi (melibatkan semua

*stakeholder*). Secara keseluruhan, mengembangkan kurikulum integratif bermanfaat bagi institusi pendidikan baik dalam jangka pendek maupun jangka panjang.

### **C. Kesimpulan Penulis**

Pengembangan kurikulum dengan pendekatan integratif bertujuan untuk meningkatkan kemampuan siswa secara holistik. Pengembangan kurikulum di Indonesia sangat dipengaruhi aspek politik, budaya dan sosial, kerangka berpikir, sistem keagamaan, moral, etika dan estetika, langkah-langkah pengembangan, arah program pendidikan, dan kebutuhan pembangunan bagi masyarakatnya. Oleh karena itu, hendaknya pengembangan kurikulum difokuskan untuk pengembangan kemampuan siswa dan pengembangan kompetensi guru sebagai pengembang, pembuat dan pelaksana kurikulum.

## **Teacher-driven curriculum development at the classroom level: Implications for curriculum, pedagogy and teacher training**

**Saad F. Shawer**

Faktor-faktor yang mungkin terjadi di balik pengembangan kurikulum di tingkat kelas diperiksa untuk menerangi disain kurikulum, implementasi dan pengembangan, di samping pengajaran, pembelajaran dan pelatihan guru. Temuan utama menunjukkan pelatihan guru sebelum mengajar, pengalaman mengajar, dan konten guru dan gaya pengajaran adalah motif yang signifikan di balik pengembangan kurikulum di tingkat kelas. Faktor lainnya termasuk kebijakan kurikulum dalam hal isi kurikulum, orientasi pedagogis dan penilaian, peluang guru mengembangkan kurikulum dan *soft skill* guru. Studi ini memberikan rekomendasi untuk kurikulum dan pengajaran, pendidikan guru dan penelitian masa depan (Saad F. Shawer, 2017).

### **A. Poin-poin penting**

#### **1. Pendekatan Kurikulum Guru**

Tiga pendekatan berbeda dalam perlakuan konseptualisasi kurikulum, yaitu pengetahuan kurikulum, perubahan kurikulum, dan peran guru. Peran guru menyampaikan pesan kurikulum sebagaimana layaknya sesuai dengan instruksi implementasi kurikulum yang spesifik.

#### **2. Pengembangan kurikulum tingkat kelas**

Pengembangan kurikulum tingkat kelas melibatkan pengembangan kurikulum dan proses pembuatan kurikulum yang guru buat di kurikulum resmi di tingkat kelas. Seorang pejabat kurikulum yang diterima mencakup hasil pembelajaran, topik, materi (biasanya coursebooks), instruksi pedagogik (guru panduan buku panduan yang menyertainya), dan panduan tentang target dan metode penilaian. Di satu sisi, perkembangan kultur guru terjadi melalui pengembangan guru dan penggunaan kurikulum resmi sebuah institusi dengan berbagai cara strategi.

#### **3. Gaya mengajar, gaya belajar dan pelatihan guru**

Gaya mengajar memiliki dampak positif atau negatif langsung pada pembelajaran kelas. Mereka mempengaruhi cara-cara di mana guru mengatur instruksi di kelas, bagaimana mereka menangani siswa, peran mereka di kelas dan pada akhirnya kurikulum yang diajarkan dan dipelajari (Conti, 2004).

Perbedaan dalam gaya belajar memerlukan perbedaan instruksi untuk membahas empat kategori gaya belajar yang luas: holistik, analitik, verbal, dan citra. Tidak diragukan lagi mengajarkan peserta didik holistik yang lebih suka mengatur informasi menjadi utuh tidak sama dengan mengajar pelajar analitik yang cenderung memproses informasi di beberapa bagian. Begitu juga halnya dengan pelajar verbal yang lebih suka mewakili informasi secara verbal, dan pembelajar citra yang lebih suka mewakili dalam citra mental (Riding & Rayner, 1998).

#### **4. Temuan**

Buku latihan bermanfaat menyebabkan beberapa guru membatasi skala pengembangan kurikulum yang lain untuk mematuhi buku latihan. Buku latihan adalah dimana guru mengikuti bahan kurikulum resmi yang ketat (buku ajar, buku kerja dan panduan guru) untuk menangani pengajaran dan manajemen kelas.

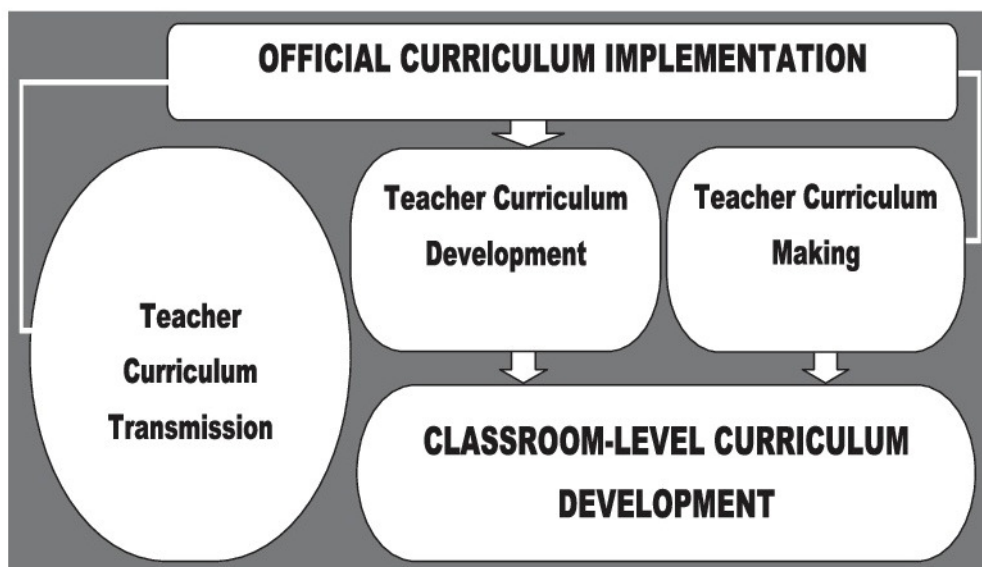
Faktor-faktor seperti ketersediaan buku latihan, keragaman buku latihan dan penggunaan buku-buku ajar yang mudah dan aman lebih cenderung meningkatkan kemanfaatan guru. Pengembang Kurikulum menyetujui sebuah buku latihan yang menyediakan struktur yang membantu para guru mengelola pengajaran kelas.



Studi ini meneliti faktor-faktor yang berkaitan dengan guru di belakang kelas, pengembangan kurikulum dan kurikulum-transmisi. Temuan ini menjawab pertanyaan penelitian-penelitian dengan mengungkapkan beberapa faktor di balik pengembangan kurikulum kelas-kelas dan transmisi kurikulum. Faktor utama meliputi penggunaan buku latihan, kualitas buku latihan, tekanan kerja, pelatihan guru, pengalaman mengajar, gaya mengajar, gaya konten guru, kepercayaan konten guru dan kebijakan kurikulum perguruan tinggi.

Kualitas buku latihan perbedaan dalam pendekatan kurikulum guru. Buku ajar yang mudah disesuaikan dengan yang ada di dalamnya. Aktivitas yang baik menggoda para pengembang kurikulum untuk menggunakan buku-buku pelajaran. Kebijakan kurikulum perguruan tinggi juga memengaruhi pengembangan kurikulum guru. Pengembang kurikulum bekerja di bawah tekanan untuk mencakup konten tertentu.

Temuan ini juga menunjukkan kualitas buku pelajaran sebagai faktor di balik pengembangan kurikulum di tingkat kelas daripada transmisi kurikulum. Pengembang kurikulum menggunakan buku-buku pelajaran yang dapat disesuaikan dengan aktivitas yang baik; pemancar kurikulum tidak mempertimbangkan kualitas buku latihan, sedangkan pembuat kurikulum tidak menggunakan buku latihan pada awalnya. Literatur tampaknya tidak memeriksakan kualitas buku dalam kaitannya dengan pengaruh buku pelajaran terhadap pengembangan kurikulum guru.



Gambar 1. Rangkaian kesatuan implementasi kurikulum guru

Tekanan kerja juga berimplikasi pada kurikulum dan pengajaran. Peningkatan kurikulum guru membutuhkan waktu dan usaha. Dengan demikian, sekolah dapat memberi penghargaan pada pengembangan kurikulum oleh guru, misalnya, menurunkan beban kerja dan jam kerja, bersama-sama dengan mengikutsertakan pengembangan kurikulum tingkat kelas dalam proses penilaian guru. Kecuali ini terjadi, guru suka transmittor kurikulum yang tidak mungkin memikirkan perkembangan kurikulum. Pengembangan kurikulum guru dapat memperbaiki SLO melalui penyediaan pengalaman belajar yang otentik dan produktif. Mereka mungkin juga memberi para guru pengembangan profesional yang berkelanjutan, pengalaman di tempat kerja.

## **B. Konstruksi Pemikiran Penulis**

Pengembangan kurikulum guru, pembuatan kurikulum guru, dan transmisi kurikulum guru membentuk pengembangan kurikulum pada tingkat kelas. Buku latihan atau buku wajib yang harus dimiliki siswa tidak membatasi guru untuk berpikir konstruktif terhadap bahan ajar dan secara fleksibel dapat menambahkan dari sumber lain selain dari buku latihan tersebut. Sementara kurikulum tersebut diimplementasikan di kelas maka guru dapat mengevaluasi kurikulum dan meningkatkan pelaksanaan kurikulumnya.

Guru dapat beradaptasi dengan kurikulum yang ada hendaknya menyediakan kebutuhan buku latihan bagi siswa dan menyediakan suplemen dari luar buku latihan untuk meningkatkan efektivitas dalam pembelajaran dan pengelolaan kelas.

Pengembangan kurikulum perlu didukung dengan penyediaan buku latihan yang sesuai dengan tujuan kurikulum. Pengembangan kurikulum guru memberikan arah untuk membuat kurikulum pada tingkat kelas. Pengembangan kurikulum diujikan berpusat pada siswa yaitu memenuhi kebutuhan siswa dalam hal *soft skill* dan *hard skill*. Guru tidak harus kaku dalam menggunakan buku latihan, dan secara bebas dapat menggunakan buku di luar buku wajib untuk mendukung pelaksanaan kurikulum di kelas dan siswa dapat juga mengembangkan kemampuannya di kelas.

### **Implikasi Pengembangan Kurikulum**

Implikasi gaya konten untuk kurikulum dan pengajaran melibatkan menggunakan gaya berpusat pada siswa pada tingkat *soft skill* dan *hard skill*. Pada tingkat *soft skill*, program pelatihan dapat meningkatkan kemampuan guru. Kesadaran akan manfaat gaya berpusat pada siswa. Sebagai contoh, siswa lebih aktif dan bertanggung jawab untuk belajar, lebih reflektif, dan menjadi siap menghadapi situasi tak terduga. Pada tingkat keterampilan, guru perlu mengembangkan gaya keterampilan siswa. Misalnya, mereka belajar bagaimana mengelompokkan siswa, menetapkan persyaratan tugas, memfasilitasi proses tugas dan menilai siswa di tingkat pribadi dan kolektif. Program pelatihan juga bisa dilakukan sama dengan gaya konten. Program dapat melatih guru untuk memberikan buku pelajaran dengan bahan lain, ajarkan buku pelajaran dengan materi yang sama sekali baru dari luar buku, mengadaptasi materi buku latihan dan menyediakan topik baru dari di luar buku latihan.

Kualitas buku latihan tampaknya berimplikasi pada latihan guru. Program pelatihan preservice dan inservice dapat meningkatkan kesadaran guru untuk mempertimbangkan kualitas dan kriteria penilaian buku latihan sebelum menggunakannya. Mereka perlu dipertanyakan penggunaan guru dalam buku pelajaran tertentu di kelas mereka memantau guru untuk memasukkan pembenaran dalam laporan kursus mereka. Pembuat kebijakan disarankan untuk mengadopsi pendekatan kurikulum yang luas dengan memberikan para guru keterampilan dan konsep inti namun mereka bertanya untuk mengatasi ini dengan cara dan sumber daya mereka sendiri. Bahkan, penilaian standar (menyertakan kurikulum terpusat) harus juga luas dalam hal menilai keterampilan dan konsep daripada konten tertentu. Penilaian guru harus menjadi bagian dari sistem penilaian kurikulum. Sekolah mungkin meminta guru untuk melakukannya suplemen dan beradaptasi dengan ditugaskan buku latihan, sehingga untuk mendorong mereka untuk merencanakan dan mengembangkan kursus mereka.

## **C. Kesimpulan Penulis**

Faktor-faktor yang mungkin terjadi di balik pengembangan kurikulum di tingkat kelas diperiksa untuk menerangi disain kurikulum, implementasi dan pengembangan, di samping pengajaran, pembelajaran dan pelatihan guru. Temuan menunjukkan pelatihan guru preservice, pengalaman mengajar, dan konten guru dan gaya pengajaran adalah motif yang signifikan di balik perkembangan kurikulum di tingkat kelas. Faktor lainnya termasuk kebijakan kurikulum dalam hal isi kurikulum, orientasi pedagogis dan penilaian, guru peluang pengembangan kurikulum dan *soft skill* guru. Studi ini memberikan rekomendasi untuk kurikulum dan pengajaran, pendidikan guru dan penelitian masa depan.

## Kepustakaan

- Comi, A., & Whyte, J. 2017. "Future making and visual artefacts: An ethnographic study of a design project. *Organization studies*. *Advance online publication*.  
<https://doi.org/10.1177/0170840617717094>.
- Conti, G. J. 2004. "Identifying your teaching style." In M. W. Galbraith (Ed.), *Adult learning methods* (3rd ed., pp. 75e91). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Dickson, P., & Cumming, A. (Eds.). 1996. *Profiles of language education in 25 countries*. Slough: NFER.
- Ewenstein, B., & Whyte, J. 2009. "Knowledge practices in design: The role of visual representations as epistemic objects." *Organization Studies*, 30(1), 7-30.
- Hadijaya, Yusuf. 2015. "Pengembangan Kurikulum Integratif Pendidikan Dasar Dan Menengah Menuju Pembelajaran Efektif Sebuah Analisis Kritis." *Jurnal Tarbiyah* 22 (2):280–312.
- Knowles, J. G. 1993. "Life-history accounts as mirrors: a practical avenue for the conceptualization of reflection in teacher education." In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 70–92). London: The Falmer Press.
- Khan, Mohammad Ayub, and Laurie Smith Law. 2015. "An Integrative Approach to Curriculum Development in Higher Education in the USA: A Theoretical Framework." *International Education Studies* 8 (3):66–76. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p66>.
- Shawer, Saad F. 2010. "Classroom-Level Curriculum Development: EFL Teachers as Curriculum-Developers, Curriculum-Makers and Curriculum-Transmitters." *Teaching and Teacher Education* 26 (2). Elsevier Ltd:173–84.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.015>.
- . 2017. "Teacher-Driven Curriculum Development at the Classroom Level: Implications for Curriculum, Pedagogy and Teacher Training." *Teaching and Teacher Education* 63. Elsevier Ltd:296–313. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.017>.
- Shawer, Saad Fathy, Deanna Gilmore, and Susan Rae Banks-joseph. 2008. "Student Cognitive and Affective Development in the Context of Classroom-Level Curriculum Development." *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 8 (1):1–28.  
<http://josotl.indiana.edu/article/download/1690/1688>.
- Tronsmo, Eli, and Monika Nerland. 2018. "Local Curriculum Development as Object Construction: A Sociomaterial Analysis." *Teaching and Teacher Education* 72. Elsevier Ltd:33–43. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.008>.
- Yuen, S, H Boulton, and T Byrom. 2018. "School-Based Curriculum Development as Reflective Practice : A Case Study in Hong Kong." *Curriculum Perspectives*.